チャレンジング行動を防ぐ予防的支援

～落ち着いた行動を引き出す環境づくり～



R8.11.10

障がい児成長支援協会セミナー

合同会社サンクスシェア
代表社員・相談支援専門員　田中　さとる

チャレンジング行動と強度行動障がい

チャレンジング行動とは

本人や周囲の生活・学習・社会参加を難しくしている行動で、**「支援が必要なサイン」**としてとらえる行動です。



違いと関係

チャレンジング行動
（支援上の課題となる行動全般）

強度行動障がい
（頻度・強さが著しく、特別な支援が必要な状態）

強度行動障がいとは

自傷・他害・激しいこだわり・著しい多動などの行動が、頻度や強さが高く、本人や周囲の生活に大きな影響を及ぼすため、**特別に配慮された専門的な支援を必要とする状態**です。



主な行動の例（共通するもの）

自傷行為	他害行為	強いこだわり	物の破壊	パニック	著しい多動
					

主な違い

	チャレンジング行動	強度行動障がい
行動の範囲	広い（さまざまな行動を含む）	限定的（特に影響の大きい行動）
頻度・強さ	さまざま	高い・著しい
支援の必要性	状況に応じた支援が必要	専門的・継続的な支援が必要

放課後等デイサービス

個別サポート加算・強度行動障害児支援加算 まとめ

― 対象・判定基準・単位数 と 加算の併用（併算定）の可否 ―



各加算の概要（対象・判定基準・単位数・主な要件）

	個別サポート加算Ⅰ	個別サポート加算Ⅱ	強度行動障害児支援加算
	 行動上の課題のある児童や、著しく重度の障害のある児童を評価する加算	 家庭環境などの事情により、関係機関と連携した専門的な支援が必要な児童を評価する加算	 著しい行動障害があり、専門的な支援が必要な児童を評価する加算
判定基準	● 就学児サポート調査 合計 13点以上 → 90単位／日 ● 食事・排泄・入浴・移動の4項目のうち 3項目以上 が全介助 → 120単位／日	● 要保護児童 または 要支援児童 に該当 ● 保護者の同意のうえ、児童相談所・こども家庭センター・主治医等と連携して支援	● 児基準（全11項目・0/1/3/5点で評価） 合計 20点以上 → 加算 Ⅰ ● 合計 30点以上 → 加算 Ⅱ
単位数（1日あたり）	90単位 または 120単位	150単位	加算Ⅰ：200単位 加算Ⅱ：250単位
主な要件	● 個別の支援計画の作成と計画に基づく支援の実施・記録	● 個別の支援計画の作成と計画に基づく支援の実施・記録	● 専門人材（実践研修修了者 等）の配置 ● 支援計画シート・支援手順書の作成 ● 計画に基づく支援の実施・記録

加算の併用（併算定）の可否

基本的に、**それぞれの要件を満たす場合は併算定できます。** ただし、一部に制限があります。

組み合わせ	併算定の可否
個別サポート加算Ⅰ ＋ 個別サポート加算Ⅱ	○ 可能
個別サポート加算Ⅰ ＋ 強度行動障害児支援加算（Ⅰ または Ⅱ）	○ 可能
個別サポート加算Ⅱ ＋ 強度行動障害児支援加算（Ⅰ または Ⅱ）	○ 可能
強度行動障害児支援加算Ⅰ ＋ 強度行動障害児支援加算Ⅱ	✕ 不可 ※ⅠとⅡは同時算定不可
個別サポート加算Ⅰの30単位の上乗せ（研修修了者配置）＋ 強度行動障害児支援加算	✕ 不可 ※30単位の上乗せ部分は併算定不可

就学児サポート調査

放課後等デイサービス



調査項目と判定のしかた

①〜④ 日常生活動作（介助の状況を評価）

項目（①〜④）	判定（いずれかに✓）		
① 食事	□ 介助なし	□ 一部介助	□ 全介助
② 入浴	□ 介助なし	□ 一部介助	□ 全介助
③ 排泄	□ 介助なし	□ 一部介助	□ 全介助
④ 移動	□ 介助なし	□ 一部介助	□ 全介助



⑤〜⑳ 行動関連16項目（0〜2点で評価）



項目（⑤〜⑳）	判定と配点（いずれかに✓）
⑤ コミュニケーション	⑬ 不適切な行為
⑥ 説明の理解	⑭ 突発的な行動
⑦ 大声・奇声を出す	⑮ 過食・反すう等
⑧ 異食行動	⑯ てんかん
⑨ 多動・行動停止	⑰ そううつ状態
⑩ 不安定な行動	⑱ 反復的行動
⑪ 自らを傷つける行為	⑲ 対人面の不安緊張・集団への不適応
⑫ 他人を傷つける行為	⑳ 読み書き

＋ 判定の基準（配点）

支援不要（0点）	特別な支援を必要としない
支援が必要な場合がある（1点）	状況に応じて支援（声かけ・介入等）が必要
常に支援が必要（2点）	継続的な支援（見守り・個別対応等）が必要

個別サポート加算Ⅰの判定

120 単位／日
①〜④のうち、**3項目以上**が「全介助」



90 単位／日
⑤〜⑳の合計が**13点以上**



給付決定時調査との対応

給付決定時調査（①〜⑪）は、
サポート調査の各項目（①〜⑳）と対応しており、
同じ内容を給付決定の際にも確認します。

強度行動障害児支援加算 判定票

放課後等デイサービス



判定項目（全11項目）と行動の例（主なもの）

	判定項目	行動の例
1	ひどい自傷	● 自分の頭を強く打つ、体を傷つける など
2	強い他傷	● 噛みつく、蹴る、殴る、頭突き など
3	激しいこだわり	● 服を脱ぐ、特定の物を取りに戻る、行動を止めても続ける など
4	激しい器物破損	● ガラス・家具を壊す、服を破いてしまう など
5	睡眠障害	● 昼夜逆転、ベッドにいられない など
6	食事に関する行動	● 食器を投げる、異食（食べ物以外を食べる）、偏食 など
7	排せつに関する強度の障害	● 排せつ物をこねる・投げる、排泄行動を繰り返す など
8	著しい多動	● 危険な飛び出し、目を離すと走り回る、高所に上る など
9	著しい騒がしさ	● たえず大声を出す、長時間の激しい泣き など
10	パニックへの対応が困難	● 一度パニックが出ると、おさめるのが非常に難しい など
11	粗暴な行為で対応が困難	● 注意に対し爆発的な行動を示し、周囲に強い恐怖を与える など















評価の基準（行動の頻度と点数）

点数	評価の目安（頻度）
0点	該当する行動がない
1点	月1回以上 または 週1回以上（項目により「週1回以上」のものもあります）
3点	週1回以上 または 1日1回以上
5点	1日に頻回・1日中・ほぼ毎日 など（項目により「ほぼ毎食」「絶えず」「困難」に該当）

判定と加算の区分

合計 20点以上
↓
加算Ⅰ
200単位／日

合計 30点以上
↓
加算Ⅱ
250単位／日

行動には理由がある

サンクスシェア

・障がい特性
・発達理解

ASD

自閉スペクトラム症

Autism Spectrum Disorder

社会的コミュニケーションの特性と、興味・行動の偏りが見られます。現れ方は人によって大きく異なり、「スペクトラム（連続体）」として捉えます。

※ 現れ方には大きな個人差があります。「その子の姿」から理解を始めましょう。

主な特性

A 対人・コミュニケーション

- 表情・視線・距離感など、非言語サインの読み取りが難しい
- ことばを字義通りに受け取りやすく比喩や冗談が伝わりにくい
- 相手の気持ちや場の空気を察することに難しさがある

B こだわり・興味の偏り

- 同じ手順や順番、物の配置への安心感が強い
- 特定の興味分野に深く没頭することがある
- 予定変更や予測できない出来事に強い不安を感じやすい

C 感覚の特性

- 音・光・触感・においへの過敏さや鈍麻が見られる
- 集団のざわつきや蛍光灯などで疲れやすい
- 服のタグ・水・粘土など特定の刺激を強く避ける／求める

D 想像と見通しの難しさ

- 「次に何が起こるか」を頭の中で組み立てにくい
- 抽象的な言葉や曖昧な指示が理解しづらい
- 経験のない場面で行動を選びにくくなる

ADHD

注意欠如・多動症

Attention-Deficit / Hyperactivity Disorder

「不注意」「多動性」「衝動性」が、年齢や発達段階に比べて目立つ状態です。三つの組み合わせには個人差があります。

特性の現れ方は子どもによって異なります。「サボり」「わがまま」ではありません。

主な特性

PILLAR 01
不注意
Inattention

- 集中が続きにくく、別の刺激に注意が向かいやすい
- 細部のミスや忘れ物が多く、手順を最後までやり切るのが難しい
- 興味のあることには驚くほど集中できる（過集中）こともある

PILLAR 02
多動性
Hyperactivity

- 座っていてもそわそわ動く、手足を絶えず動かす
- 静かにすべき場面で席を立つ、走り回ってしまう
- しゃべり続けたくなる、声の大きさを調整しづらい

PILLAR 03
衝動性
Impulsivity

- 思いついた瞬間に行動・発言してしまう
- 順番を待つこと、欲しいものを我慢することが難しい
- 結果を予測する前に動くため、けがやトラブルにつながりやすい

LD

限局性学習症
（学習障害）

Specific Learning Disorder

全般的な知的発達に遅れはなく、特定の領域（読む・書く・計算）に著しい困難があります。本人の努力不足ではありません。

困難の領域・程度は個人差が大きく、「やる気の問題」と捉えないことが大切。

主な特性

AREA 01
読み
ディスレクシア
Dyslexia

- 文字を音にスムーズに変換できず、たどたどしくなる
- 行を飛ばす、同じ行を繰り返し読んでしまう
- 読めても内容の理解に多くの労力がかかる

AREA 02
書き
ディスグラフィア
Dysgraphia

- 形の整った文字を書きにくく、マスからはみ出す
- 鏡文字・形の似た字（め／ぬ等）の混同がある
- 書く速度が遅く、板書を写しきれない

AREA 03
算数
ディスカリキュリア
Dyscalculia

- 数の量感覚（5と8どちらが多いか等）がつかみにくい
- 繰り上がり・繰り下がり、筆算の手順でつまずく
- 文章題で何を問われているか読み取りにくい

チャレンジング行動と脳科学との関連

チャレンジング行動とは

本人や周囲の生活・学習・社会参加を難しくしている行動で、「支援が必要なサイン」としてとらえるものです。



脳科学の視点で考えると

チャレンジング行動は、「脳の発達の特性」や「脳の機能のバランスの偏り」によって、感情の調整や行動のコントロールが難しくなることで起こると考えられます。

行動に関わる主な脳の仕組み



前頭前野（考える・抑える）
- 感情をコントロールする
- 衝動を抑える
- 状況に応じて行動を切り替える

扁桃体（感じる・危険を察知する）
- 不安や恐怖、怒りなどの強い感情を生み出す

側坐核（報酬・こだわり）
- 好きなことを繰り返す
- 特定の刺激に強くひきつけられる

小脳（動き・調整する）
- 体の動きを調整する
- 落ち着きを保つ
- 感覚の処理を助ける

脳の特性と関連する行動の例

感情の調整が苦手		パニック、強い怒り、大声を出す
衝動を抑えにくい		突然走り出す、他者をたたく・蹴る
こだわりが強い		予定変更で混乱、同じ行動の繰り返し
感覚の処理が過敏・鈍麻		音・光・触覚などへの強い反応、または鈍い反応

サンクスシェア

発達との関連

心の理論

（Theory of Mind）

「相手の気持ちや考えていることを“想像して”理解する力」

「“自分と相手はちがう気持ち・ちがう考えをもっているんだ”と気づける力」

① 相手がどう思っているか考えられる

「この人は悲しんでいるかも…」
「こう言ったらイヤな気持ちになるかな…」
など、相手の心を想像できる

② 相手が見えていないものを理解できる

自分は知っていても、相手は知らないことがあると理解できる

③ 相手の立場に立って考えられる

「もし自分が相手だったら、どう感じるかな？」という想像ができる



サリーとアンの課題

必要な支援の「見立て」



・アセスメント
・ABC分析
・行動の機能

アセスメントの定義

「一つ一つの情報を自分なりに解釈し 」 ＋「それらを組み立て」
　生じている問題の成り立ち（メカニズム）をまとめ上げ、
・支援課題を抽出すること
・その人がどんな人で、どんな支援を必要としているのかを
　明らかにすること（＝「見立て」ること）

アセスメントの方法

・観察（自然観察・仮説検証観察）
・面接（本人や保護者、関係者からの聞き取り・情報収集）
・質問紙法（アンケート）
・検査法（学力検査　知能検査　性格検査　投影法
　人間関係検査　作業検査法　各種心理検査）
・ポートフォリオ（連絡帳　写真　創作作品　絵画　感想文など）

サンクスシェア

アセスメントの視点（５領域）

（ア）健康・生活
（ａ）健康状態の把握
（ｂ）健康の増進
（ｃ）リハビリテーションの実施
（ｄ）基本的生活スキルの獲得
（ｅ）構造化等により生活環境を整える

（イ）運動・感覚
（ａ）姿勢と運動・動作の基本的技能の向上
（ｂ）姿勢保持と運動･動作の補助的手段の活用
（ｃ）身体の移動能力の向上
（ｄ）保有する感覚の活用
（ｅ）感覚の補助及び代行手段の活用
（ｆ）感覚の特性（感覚の過敏や鈍麻）への対応

（ウ)認知・行動
（ａ）視覚、聴覚、触覚等の感覚や認知の活用
（ｂ）知覚から行動への認知過程の発達
（ｃ）認知や行動の手掛かりとなる概念の形成
（ｄ）数量、大小、色等の習得
（ｅ）認知の偏りへの対応
（ｆ）行動障害への予防及び対応

（エ）言語・コミュニケーション
（ａ）言語の形成と活用
（ｂ）受容言語と表出言語の支援
（ｃ）人との相互作用によるコミュニケーション能力の獲得
（ｄ）指差し、身振り、サイン等の活用
（ｅ）読み書き能力の向上のための支援
（ｆ）コミュニケーション機器の活用
（ｇ）手話、点字、音声、文字等のコミュニケーション手段の活用



（オ）人間関係・社会性
（ａ）アタッチメント（愛着行動）の形成
（ｂ）模倣行動の支援
（ｃ）感覚運動遊びから象徴遊びへの支援
（ｄ）一人遊びから協同遊びへの支援
（ｅ）自己の理解とコントロールのための支援
（ｆ）集団への参加への支援

児童発達支援ガイドラインに示された「本人支援」

サンクスシェア

障がいの２つの“D”

Disability

Learning Disability, **LD**



Disorder

Attention-deficit hyperactivity disorder、**ADHD**



『新たなできる』をつくる・『今あるできる』を増やす　の見極め

サンクスシェア

「見えない強み」を可視化する方程式



強みは本人の中だけにあるのではありません。
本人が発するサインに対して、支援者がどう理解し、どう環境を調整するか。
この掛け算によって初めて『強み』は姿を現します。

NotebookLM

視点の転換：可能性を見つけるリフレーミング



「できないこと」

「どんな条件ならできるか」
「どんな支援があると力を発揮できるか」

大切なのは、「できないこと」だけを見るのではなく、
「どんな条件ならできるか」まで見ることです。

NotebookLM

アセスメントのステップ

アセスメントとは、単に情報収集することではない！

① できているか、できていないかを把握

② なぜ？の「背景」を探る（特性）

③ 必要な支援を「見立て」る（行動分析）

③‘ どうやったらできるのか？を見つける　＝　「アセスメント」

サンクスシェア

ABC分析 7ステップ

- ① 標的行動を決める
- ② A・B・Cを記録
- ③ 複数回集める
- ④ パターンを探す
- ⑤ 機能を仮説化
- ⑥ 支援を実施
- ⑦ 評価して修正

ABCの各パーツには何が入るのか？

A A

時間、場所、音、人の声かけ、活動の切り替え。

「何がスイッチを押したか？」

B B

叩く、泣く、走る、座る。

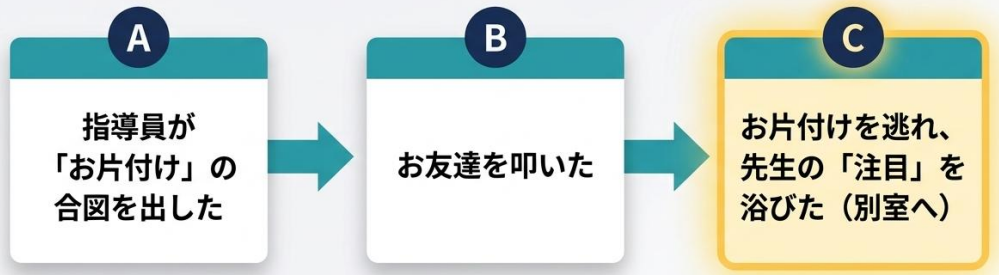
「解釈を交えず、事実だけを記録する」

C C

注目された、嫌なことを回避できた、おもちゃを得た。

「その行動で、子どもにとってどんな『良いこと』があったか？」

行動は、その後の「結果（C）」によって維持される



子どもは「叩きたかった」のではなく、「お片付けから逃げたかった/注目されたかった」のが真の目的。

NotebookLM

サンクスシェア

手順① 標的行動を決める

まずは「何を記録するか」を、誰が見ても分かる言葉にする

× あいまいな表現

- 落ち着きがない
- パニックになる
- わがまま

○ 観察できる表現

- 活動中に席を立つ
- 床に寝転び「嫌だ」と大声で言う
- 他児の腕を手で叩く

手順② A：行動の直前を見る

「何がきっかけ？」を推測せず、直前の出来事を観察する

人

職員の声かけ
他児とのやり取り

活動

宿題・片付け
自由遊び・待ち時間

環境

場所・人数
音・時間・切り替え

事実で書く　×「宿題を嫌がった」　→　○「職員が『宿題を始めよう』と言った」
例：15:30、自由遊び終了5分前に「あと5分で片付け」と伝えた。

サンクスシェア

手順③ B：行動を具体的に記録する

行動そのものを「見たまま・聞いたまま」記録する

回数
何回？

時間
何分？

強さ
どの程度？

× 解釈
「パニックになった」
「荒れた」
「不機嫌だった」

○ 具体的な記録
「床に寝転び、約3分間泣きながら『嫌だ』と繰り返した」
「職員の腕を平手で2回叩いた」

手順④ C：行動の直後を見る

行動のあとに「何が変わったか」を記録する

A｜宿題を提示
職員：
「宿題を始めよう」

B｜大声・離席
「嫌だ！」と言って
席を立つ

C｜その後
宿題が一旦中断された

サンクスシェア

手順⑤ 1回で決めず、複数回集める

記録を並べると「共通するパターン」が見えてくる

月	宿題提示	大声・離席	
火	プリント提示	紙を投げる	
水	計算問題提示	机の下へ	
木	宿題提示	「やらない」	開始が遅れる

課題？
宿題？
勉強？
に対する
大きな拒否感？

見えてきたこと

「課題提示」→「行動」→「課題の延期・中断」が繰り返されているかも

サンクスシェア

手順⑥ 行動の「機能」を仮説として考える

問い：この行動によって、本人は何を得ている／避けている？

ほしい
物・活動・要求

気づいて
注目・関わり

避けたい
課題・刺激からの
回避／逃避

感覚
感覚的な結果

手順⑦ 支援を組み立てる

A・B・Cのそれぞれに、支援の工夫を考える

A｜起こる前の工夫
- 課題量を調整
- 見通しを示す
- 順番を選べるようにする
- 休憩を予定に入れる

B｜代わりの行動
「休憩したい」
「手伝って」
「分からない」
など、伝え方を教える

C｜適切な行動の後
適切に伝えられたら
休憩・援助など、本人に
意味のある結果につなげる

サンクスシェア

「環境設定」「かかわり」の対応



- チャレンジング行動への対応サイクル
- 「環境設定」
- 「かかわり」
- バイパスモデル

チャレンジング行動への対応のサイクル

事中

① 起きてしまった状態をできる限り早く収める □ 早く収めたか？
- 原因や要因の削除
- クールダウンスペースの確保

事後

② 落ち着いたらトラブル処理をする □ トラブル処理したか？
- 謝罪や仲直り、問題である理由の説明など
- 今後の約束を決めさせる（決める）

③ 約束に沿った対応をする □ 約束に沿って対応したか？
- 決めた約束を決してスルーしない（すべてのスタッフ）

事前

④ 起きた状況・行動を分析する □ (記録から)分析したか？
- 【状況】【きっかけ】【生まれた結果】を洗い出す

⑤ チャレンジング行動がおこらない環境設定をする □ 環境設定していたか？
- 事前の約束を徹底する

サンクスシェア

①　起きてしまった状況をできる限り早く収める

ア　**安全の確保**
・本人や周囲の子どもがけがなどしないよう安全を確保する（自傷の軽減　他児の移動など）

イ　**刺激の除去**
・いやになっている刺激を取り去る（視覚　聴覚　触覚　におい　など）

ウ　**刺激の制御**
・現状以上の刺激を与えない（クールダウンスペース　クールダウン部屋）

エ　**受け入れ**
・まずは気持ちのすべてを受け止める

オ　**切り替え**
・本人が興味ある話題や物を使って気持ちを切り替える

カ　**見守る**
・症状が治まるまで安全を確保して待つ

サンクスシェア

②　落ち着いたらトラブル処理をする

ア　聞き取り	・状況や原因等について話を聴く
イ　不適切行動の確認	・なにがよくなかったのか？を共通確認する ・なぜよくなかったのか？を説明、説得する
ウ　対処方法の確認	・どうすればよかったのか？を共通確認する
エ　行動の修正	・正しい行動のやり直し（練習を含む：SSTの活用） ・謝罪や仲直り等の介入
オ　今後の方針確認	・今後のふるまい方の約束をする ・今後の目標、取り組む内容や方法を確認する

サンクスシェア

③　約束に沿った対応をする

ア　まずは　　・今後の約束を決めて、その状況への対処を終える

イ　約束のポイント　　・本人が実行でき、かつ、成功しそうな約束
・本人が意識できる（難しすぎない）約束
・振り返りを定期的にすること

ウ　発展を意識　　・状況によってはバージョンアップする
→　これが、
『望ましい行動』を身につけるにつながる！

サンクスシェア

④　起きた状況・行動の分析

ABA理論の活用

【チャレンジング行動のもつ意味＝４つの機能】

機能	生じる結果	なくなる結果
注目	注目が少ない状況 →行動→周囲の注目	いやな注目 →行動→消去
活動や物	物や活動が入手できない状況 →行動→入手できる。	いやな物や活動 →行動→消去
逃避	いやなことが目の前にある状況 →行動→やらずにすむ	
感覚刺激	することがない状況 →行動→感覚刺激	いやな感覚刺激 →行動→消去

本人にとって、行動したことにより、どんな結果が得られ、
どんな機能があるかを適切に推測するのがプロとしての専門性

サンクスシェア

TEACCH理論の活用

「環境設定」

店でほしいものをみつける

→

B （行動）

「買って～」と大声で泣き叫ぶ

→

ABA理論の活用

「かかわり」

ほしいものが手に入る

【３つのポイント】

レベルⅠ　『A』の状況を変える　「環境設定」

レベルⅡ　『C』の結果を変える　「かかわり」

レベルⅢ　『B』の行動を変える

① 代わりの行動をつくる

② 望ましい行動をつくる

構造化とは

6 つの 不安

QUESTION 01
What 何を?

QUESTION 02
Where どこに?

QUESTION 03
How much どれくらい？

QUESTION 04
Order どの 順番?

QUESTION 05
Until いつまで?

QUESTION 06
And then 終わったら 次は?

６つの不安を取り除くことを目的に、
「環境」「時間」「活動」をわかりやすく整えること・そして、伝えること

サンクスシェア

構造化の４つの要素

① 物理的構造化



「どこで何をするか」
空間で伝えること

② 時間の構造化



「次に何があるか」
見える形で伝えること

③ 活動の構造化



「何をどこまでやるか」
明確にして伝えること

④ 視覚の構造化



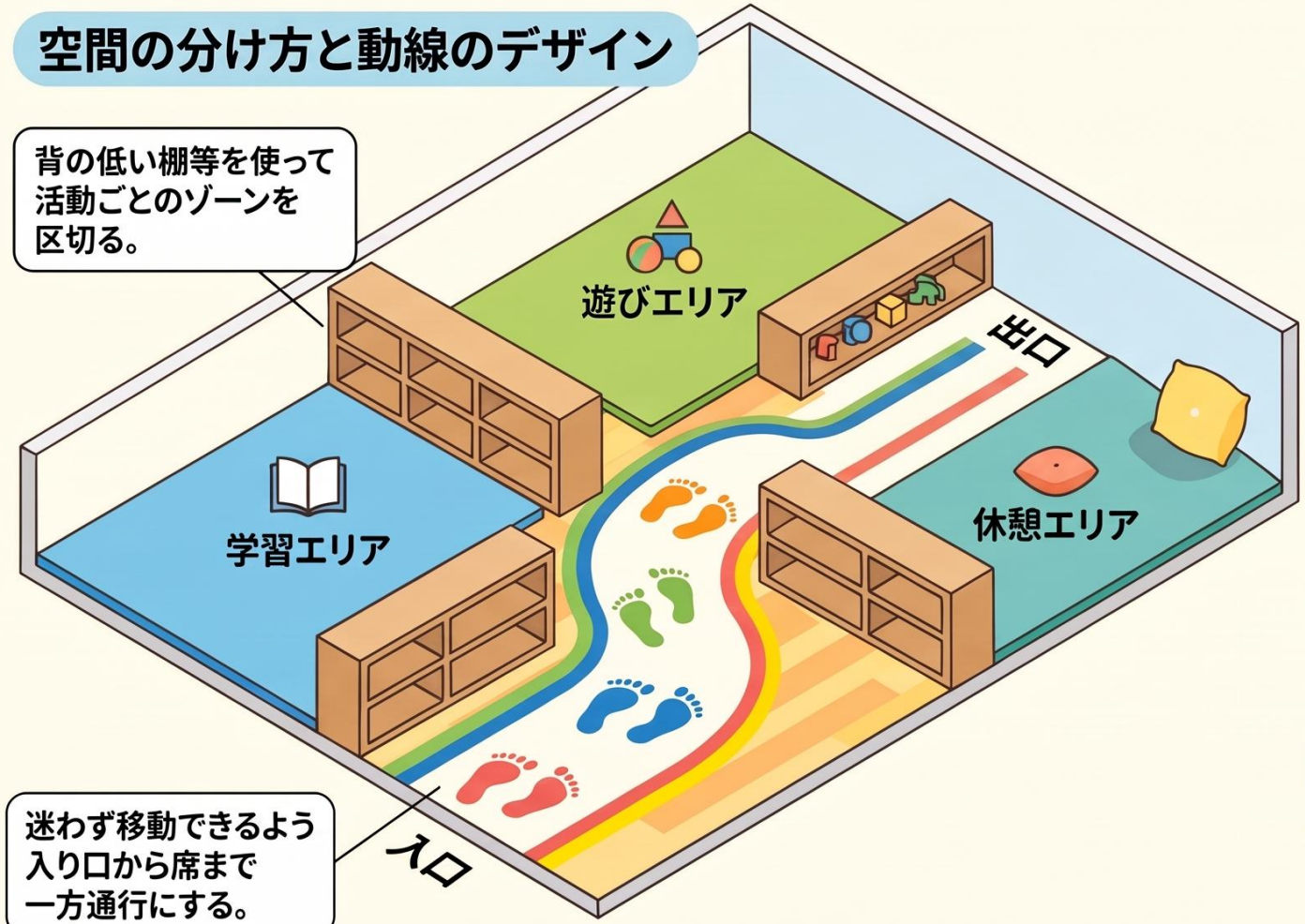
「情報を見て分かる形に」
絵・写真・色で伝える

サンクスシェア

空間で伝える「物理的構造化」の具体例ガイド

言葉の指示に頼るのではなく「どこで何をするか」を空間で分かりやすく伝える支援技法。
エリア分け、動線づくり、視覚的境界の3要素で、子どもが自分で理解して行動できる環境を整えます。

空間の分け方と動線のデザイン



視覚的境界と作業環境の整理



Gemini Note
サンクスシェア

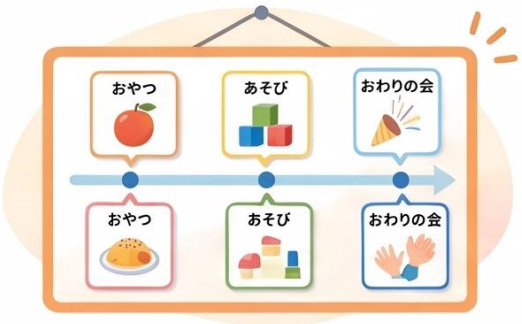
見通しの不安を解消する！「時間の構造化」実践ガイド

放課後等デイサービスや児童発達支援施設で働く支援員・保育士（福祉・教育分野の専門職）向け

なぜ「時間の構造化」が必要なのか？（目的と効果）



1日の流れを視覚的に



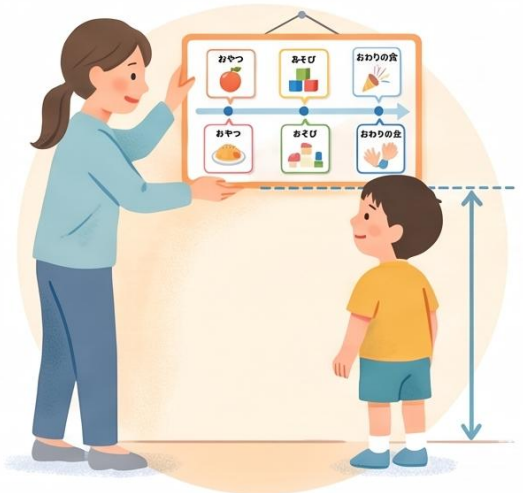
スケジュールボードやカード式予定表を使って、
全体の流れを目に見える形にします。



「次に何があるか」「いつ終わるか」が分かり、
安心して今の活動に集中できます。

現場で効果的に活用するためのポイント

子どもの「目線の高さ」に設置する



掲示位置が高すぎると見てもらえないため、
必ず子どもの目線に合わせて配置します。

予定表を確認して動く「習慣」を定着させる



ツールを作るだけでなく、子ども自身が自ら
確認して行動できるよう繰り返し促します。

Gemini Not
サンクスシェア

活動の構造化：ゴールの可視化で「終わり」を明確にする方法

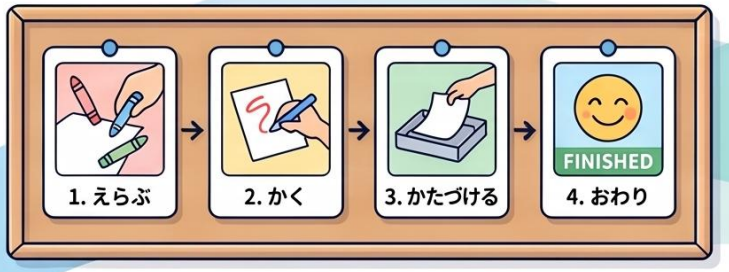
「活動の構造化」とは、子どもが「何をどこまでやれば終わりか」を明確にし、安心して活動に取り組める環境を整える支援手法です。
ツールや配置を工夫して活動のゴールを可視化することで、指示を繰り返さなくても自発的な行動を引き出すことができます。

活動のゴールを可視化する3つのツール



「やること」「おわった」ボックスの活用

左右に箱を並べ、教材の物理的な移動で終わりの感覚を視覚化します。



視覚的な「手順カード」の提示

絵や写真で作業手順を示し、文字が読めなくても
順序を理解できるようにします。



「チェックリスト」による完了の提示

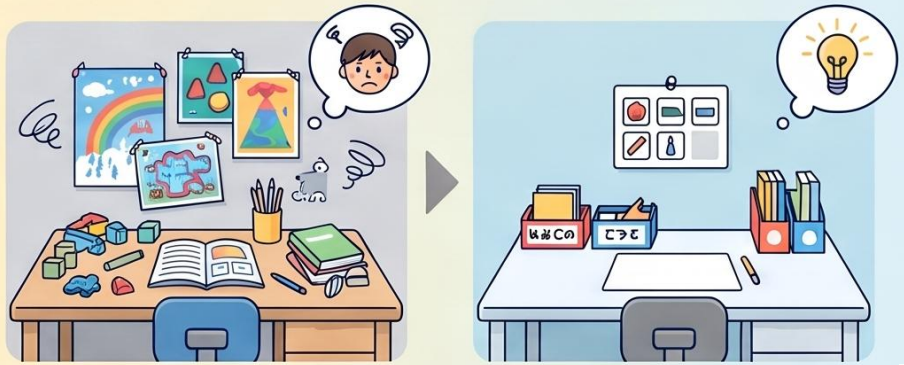
完了のチェックボックスや目印を設け、
終わりの見通しを持たせます。

ゴールが伝わる構造化教材の工夫



手順と終わりの明記

設間の区切りを明確にし、どこまでやれば選虎できるかを一目で伝えます。



不要な刺激の削減と視覚化

余計な情報を隈し、絵・写真・色・形を活用して直感的に理解させます。

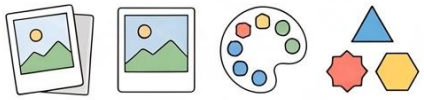
Gemini Not
サンクスシェア

直感的に伝わる！放課後等デイサービスの「視覚的構造化」と環境づくりのポイント

視覚的構造化で子どもが自分で見て理解し、主体的に動ける環境づくりを解説

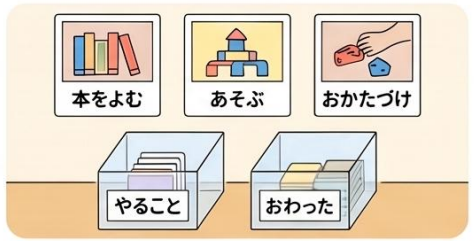
直感的に伝える視覚的構造化の工夫

絵・写真・色・形を使って「見て分かる」情報に変換

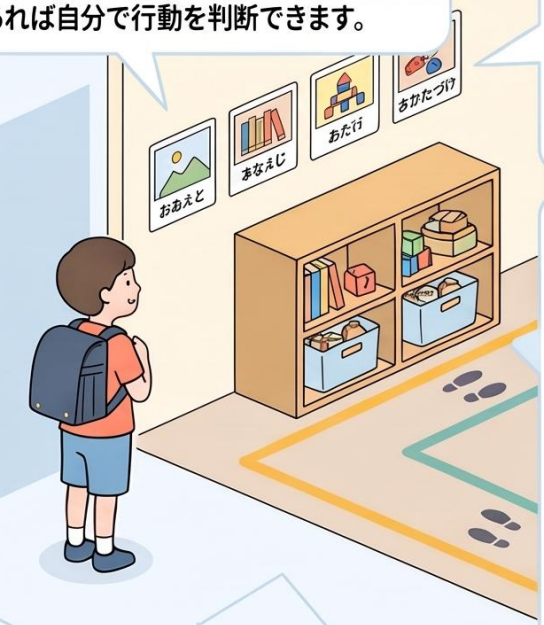


文字が読めない子どもでも、視覚情報があれば自分で行動を判断できます。

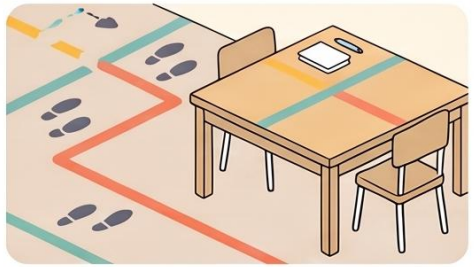
ラベル・手順カード・掲示物で活動と役割を明示



写真ラベルや「やること／おわった」箱を使い、ゴールや片付け先を示します。



テープやマークを活用して動線や境界線を可視化



床の足形マークや机のテープ区切りで、進む方向や物の置き場を伝えます。

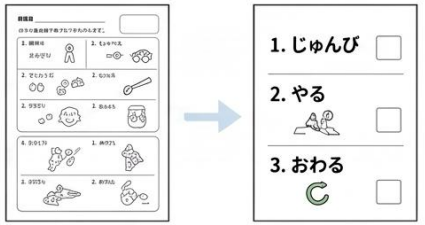
視覚的刺激のコントロールと環境の整え方

不要な視覚刺激を遮断して集中できる環境を作る



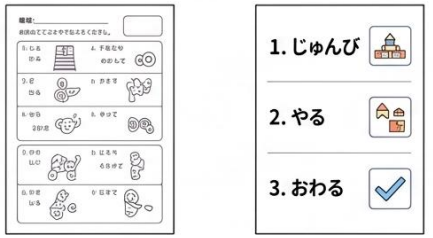
使わないおもちゃや教材に布をかけることで、余計な刺激を視界から外します。

教材の情報量を絞り手順やゴールを明記



不要な情報を削り、手順番号やチェックボックスを追加して隠潔にします。

教材の情報量を絞り手順やゴールを明記



不要な情報を削り、手順番号やチェックボックスを追加して簡潔にします。

子どもの目線と伝わりやすさに合わせてツールを調整



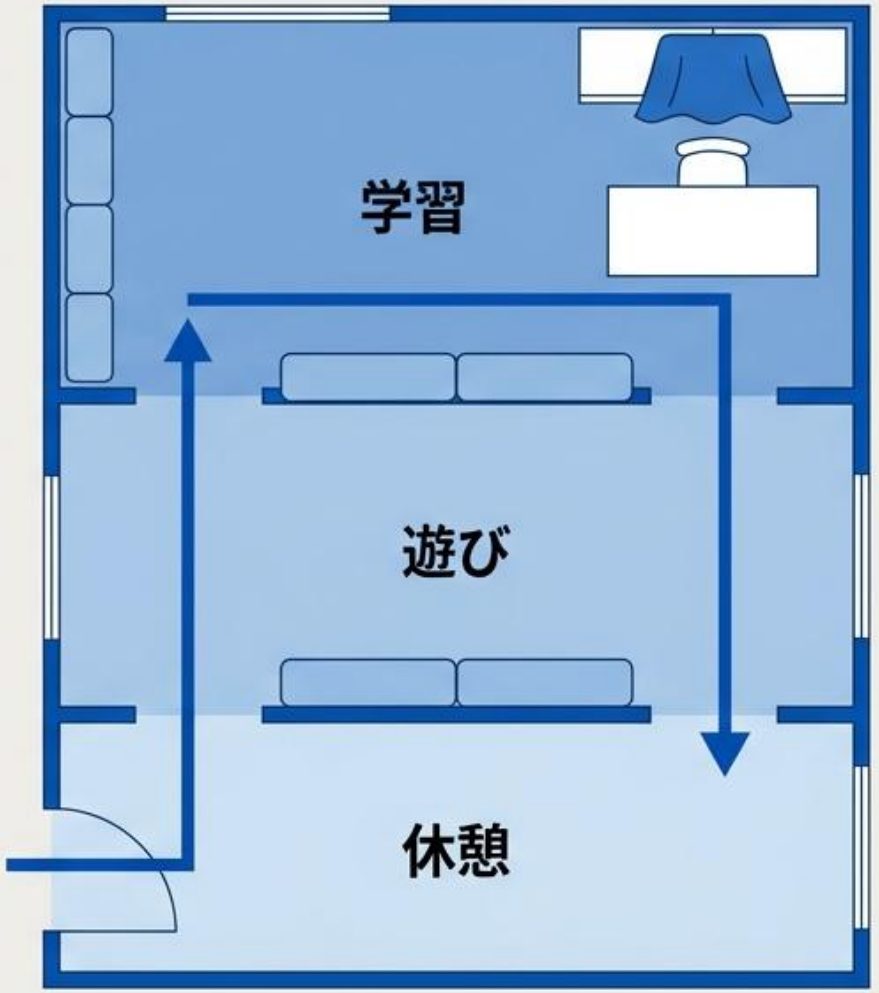
掲示の位置を低くし、絵や写真を用いて「子どもに意因が届く形」に整えます。

Gemini Not
サンクスシェア

【物理的構造化】「どこで何をするか」伝わっていますか？

～空間を区切り、行動のサインをつくる～

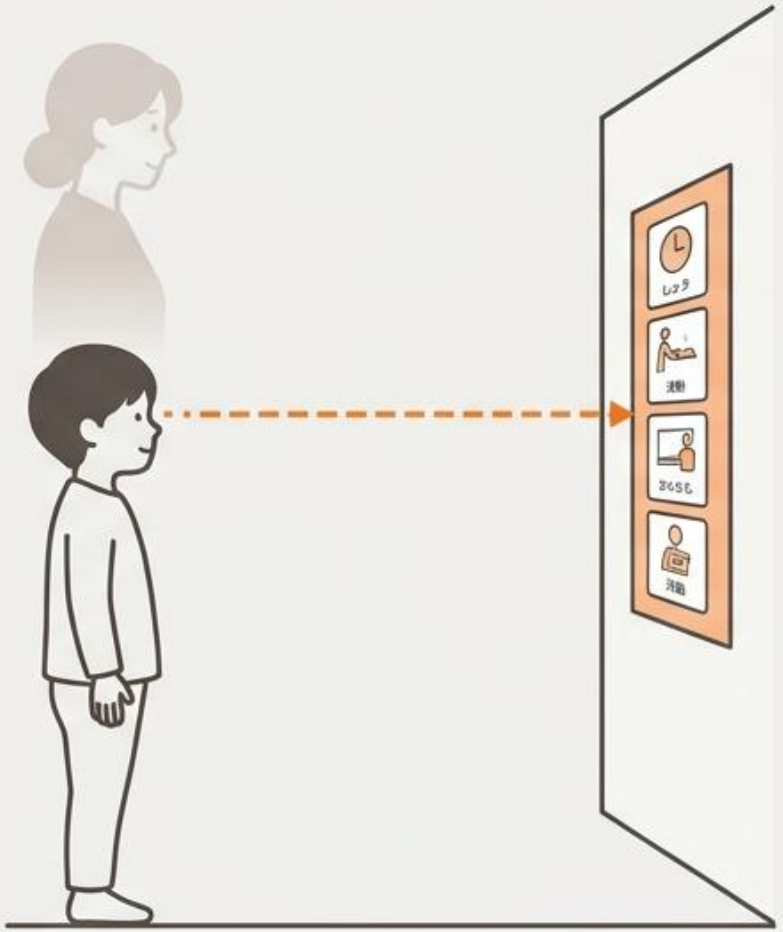
- ☐ **エリア分けの明確化**
  学習コーナー・遊びコーナー・休憩コーナーなど、活動の目的ごとにスペースがはっきりと区別されているか？（「静」と「動」の分離）
- ☐ **一方向動線の確保**
  玄関から席まで、または活動の移動時に「迷い」が生じないよう、床のテープや足形マークで一方向の自然な流れが作られているか？
- ☐ **視覚的境界線の設置**
  空間の区切りが「大人の頭の中」だけでなく、子どもにも見える形（背の低い棚、カラーマット、机の上のテープ枠など）になっているか？
- ☐ **不要な刺激の遮断**
  今使わないおもちゃや教材に布をかけるなど、子どもの視界から余計な情報（誘惑・ノイズ）を物理的に隠しているか？



Gemini Note
サンクスシェア

【時間的構造化】「次に何があるか」見えていますか？
～見通しの不安をなくし、今の活動に集中させる～

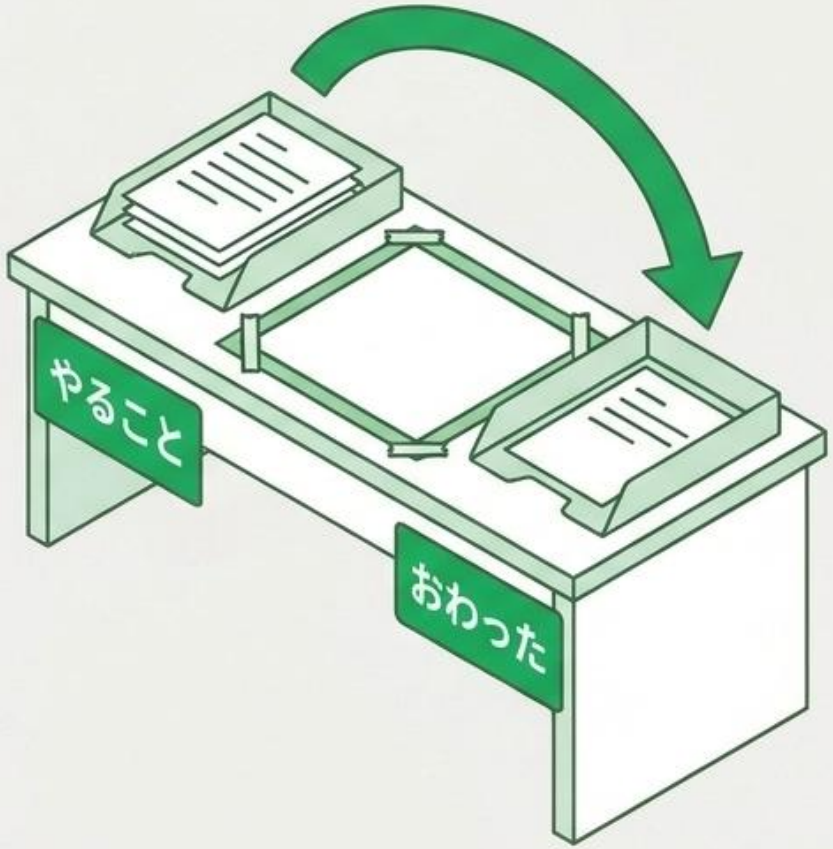
- ☐ **目線の高さへの設置（※最重要）**
  スケジュールボードは「大人の貼りやすい位置」ではなく、「子どもの目の高さ」に設置されているか？
- ☐ **活動の「終わり」と「次」の提示**
  「今は何をする時間か」「それが終わったら次は何か」が、カード式の予定表などで一目で確認できるようになっているか？
- ☐ **変化への事前対応**
  急な予定変更があった際、口頭での説明だけでなく、スケジュールボードのカードを差し替えるなど「見える形」で変更を伝えているか？
- ☐ **使う習慣の定着**
  ただ壁に貼ってあるだけでなく、活動の切り替えごとに子どもと一緒にボードを確認するルーティンが現場で定着しているか？



Gemini Note
サンクスシェア

【活動的構造化】「何をどこまでやるか」明確ですか？
～手順とゴールを視覚化し、達成感を引き出す～

- ☐ **手順のステップ化**
  活動や作業のプロセスが、子どもが一人で進められるレベルまで分解され、手順カードやチェックリストとして提示されているか？
- ☐ **ゴールの絶対的な明示**
  「どこまでやれば終わりか」が明確か？（例：タイマーの視覚化、教材の枚数の固定、終わりの目印の設置）
- ☐ **「やること」「おわった」の物理的配置**
  机の左側に「やること（未完了）」の箱、右側に「おわった（完了）」の箱を配置するなど、活動の進行度が物理的にわかる仕組みがあるか？
- ☐ **教材自体の構造化**
  提供している教材は、文字が少なく図が多いか？設問の区切りが明確で、どこに答えを書けばいいか直感的にわかるか？



Gemini Not
サンクスシェア

【視覚的構造化】「見て直感的にわかる」情報ですか？
～言葉に頼らず、子どもの「認知の枠組み」に合わせる～

- ☐ **絵・写真・色の直感的な活用**
  文字が読めない、または読めても意味の理解が苦手な子どものために、情報を「文字だけ」でなく、絵カード・写真・色分けに変換しているか？
- ☐ **ラベルと実物のリンク**
  おもちゃの片付け棚などのラベルは、子どもにとって小さすぎないか？ラベル（写真や絵）と実際のアイテムが完全に一致しているか？
- ☐ **情報量（過剰な刺激）のコントロール**
  掲示物や手順書に、不要な装飾や情報が含まれていないか？（大人の目線で「可愛いから」と追加したイラストが、逆にノイズになっていないか？）
- ☐ **「子ども目線」での最終確認**
  作成した視覚支援ツールは、作ることで満足せず「この子は本当に意味を理解できているか？」と、実際の反応を見て微調整を繰り返しているか？

Before
（改善前） ×



After
（改善後） ✓



Gemini Not
サンクスシェア

環境設定（構造化）のポイント

環境調整は、**アセスメント**に応じて

- **環境調整（構造化）ありきではない**
- **できることのじゃまをしない**
- **「ひと」の介在を可能な範囲で避ける**

サンクスシェア

TEACCH理論の活用

「環境設定」

店でほしいものをみつける

→

B （行動）

「買って～」と大声で泣き叫ぶ

→

ABA理論の活用

「かかわり」

ほしいものが手に入る

【３つのポイント】

レベルⅠ　『A』の状況を変える　「環境設定」

レベルⅡ　『C』の結果を変える　「かかわり」

レベルⅢ　『B』の行動を変える

① 代わりの行動をつくる

② 望ましい行動をつくる

チャレンジング行動への対応

ABA理論の活用

行動の頻度を下げる（＝強化しない）　【チャレンジング行動が強化されている状態を断ち切る】

方法①　刺激の撤去　※ 事前合意

方法②　消去手続き（計画的無視）

方法③　嫌悪刺激の呈示（罰）

方法④　分化強化手続き　※ 事前合意

ア **低頻度分化強化**　：不適切行動の回数や時間が基準以下の場合に強化する

イ **他行動分化強化**　：不適切行動が起きていない場合を強化する

ウ **対立行動分化強化**：同時に実行できない代わりの行動を強化

エ **代替行動分化強化**：不適切行動に置き換わる代わりの行動を強化

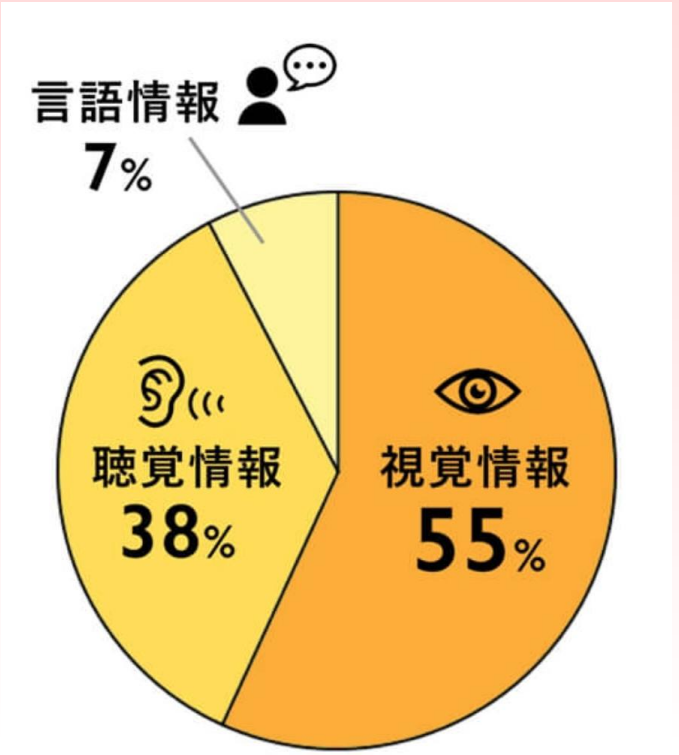
段階：【指示】　→　【再度指示】　→　【警告】　→　【罰】　※ 事前合意

サンクスシェア

肯定的なかかわりを増やす

【ストローク】

種類	肉体的なもの	心理的なもの	言葉によるもの
肯定的（快）	・肌のふれあい ・なでる ・さする ・抱擁する ・握手する	・心のふれあい ・ほほえむ ・うなずく ・耳を傾ける ・受容や共感	・ほめる ・なぐさめる ・励ます ・語りかける ・挨拶をする
否定的（不快）	・たたく ・なぐる ・ける ・つねる ・暴力行為	・返事をしない ・にらみつける ・あざわらう ・無視する ・信頼しない	・叱る ・悪口を言う ・非難する ・責める ・皮肉を言う



「交流分析」日本文化科学社 杉田著

サンクスシェア

肯定的なかかわりを増やす

「ほめる」療育活動の整理（R2.6.12叶研修補足資料　by サンクスシェア）

目的（なにをねらって？）	内容（どんなことを？）	方法・留意点（どうやってほめる？）
本人の発達・成長のために ①「発達的特質（知徳体）」 ②「個人的特質（性格）」 （自信　チャレンジ心等）	・できたこと ・できるようになったこと ・その子にとって伸びたこと ・チャレンジしたこと ・いつもと違うよい行い	・具体的に（何をほめられているのかが理解できるように） ・普段からの本人の発達・成長の把握（必要に応じて、アンケートや標準検査の活用。特に「変化」を見つけるには、記録の充実が重要）
本人の快感情実感のために （喜ぶ　達成感　元気等）	・本人が喜ぶこと ・本人がうれしいこと	・相手の快感情及び快感情表現のアセスメント（保護者や関係機関からの情報収集＆普段からの観察とスタッフ間での情報の共有　やはりこれも記録が重要）
本人の承認のために （認める わかってあげる等）	・存在そのものの肯定 ・人格そのものの肯定	・本心でないと見破られる可能性がある（感情も含めた伝えるスキルトレーニングは必須）

「伝わる」ために・・・

【手　順】　・まず、注目をさせてから　・相手の目を見て　・照れずに

【スキル】　・ノンバーバルの活用（表情、身振り、周りの環境、＋　人に好感を与える身なりや立ち振る舞い）

【意　識】　・何を誉められたいのかを把握＆意識をして

【工　夫】　・支援者の気持ちや考えを付け加えて

（他児者の同意見が加わると効果倍増！＝心理劇補助自我）

人格をほめる

サンクスシェア

かかわりのポイント

かかわりは、大きく２パターン

１．チャレンジング行動が強化されている状況を断ち切る

２．（計画的無視の活用と同時に）肯定的なかかわりを増やす
＝　適切な行動が強化される確率を増やす

※ チャレンジング行動が多い子に対して、「人格をほめる」スキルを磨く！

サンクスシェア

TEACCH理論の活用

「環境設定」

店でほしいものをみつける

→

B （行動）

「買って～」と大声で泣き叫ぶ

→

ABA理論の活用

「かかわり」

ほしいものが手に入る

【３つのポイント】

レベルⅠ　『A』の状況を変える　「環境設定」

レベルⅡ　『C』の結果を変える　「かかわり」

レベルⅢ　『B』の行動を変える

①　代わりの行動をつくる

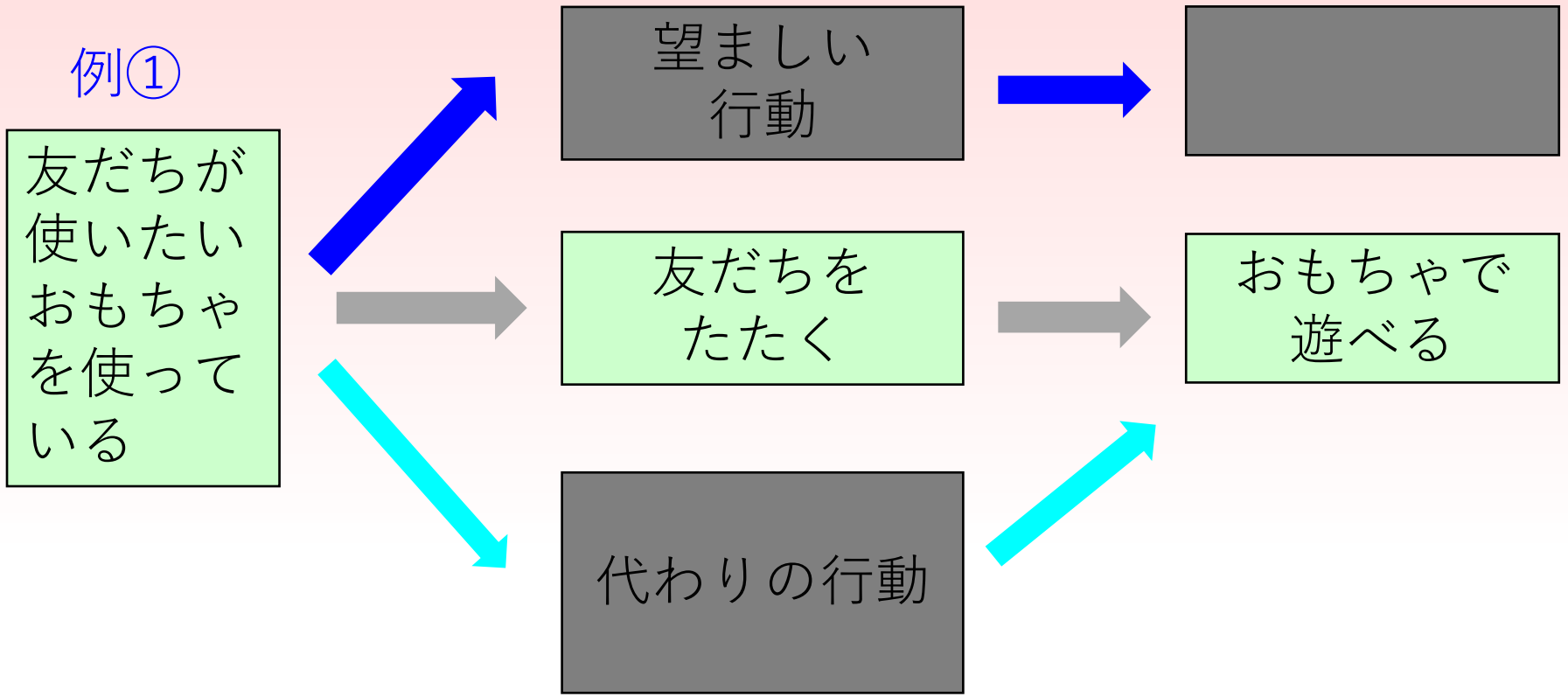
②　望ましい行動をつくる

サンクスシェア

望ましい行動を身に付けさせる（ABA：バイパスモデル）

【子どもの力を高める支援を検討する】

例①

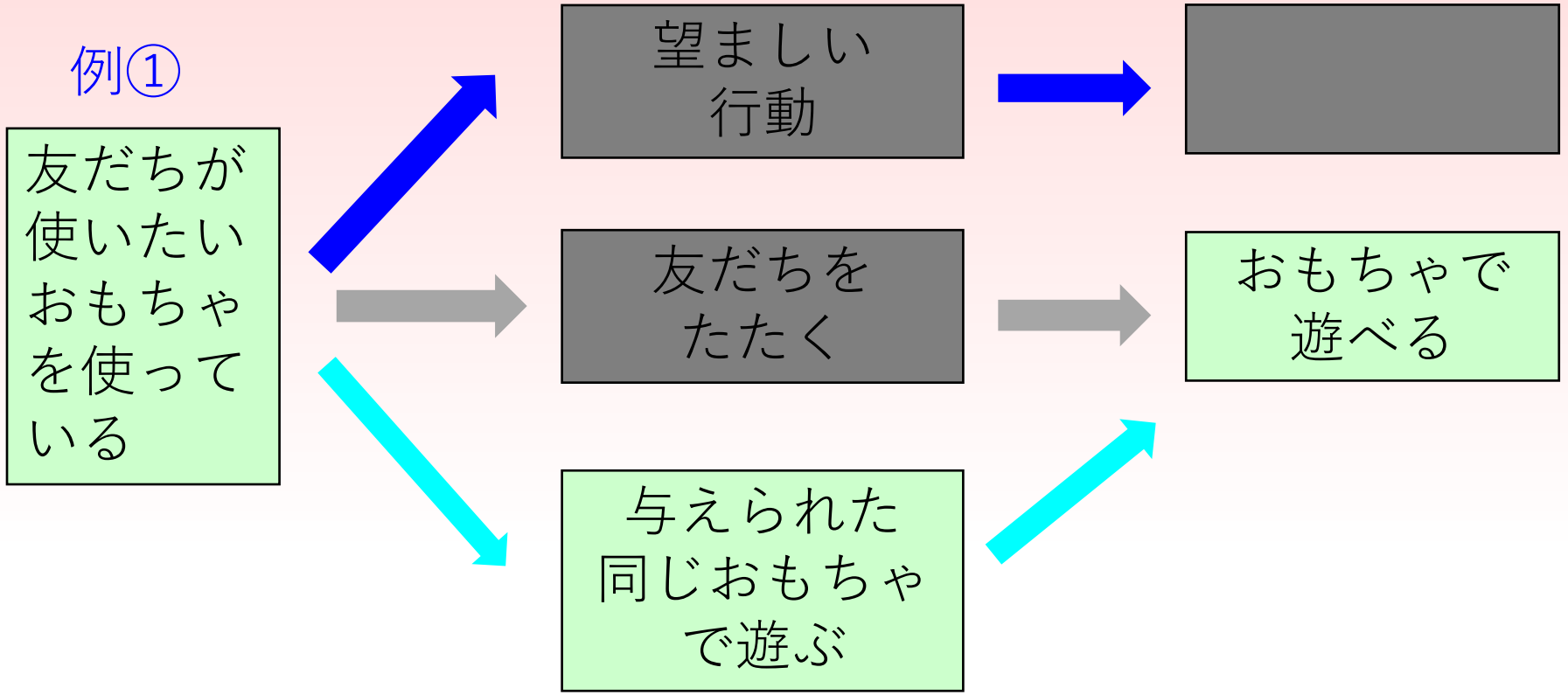


※　学ぶ力を身に付けるスモールステップを踏んで！

サンクスシェア

望ましい行動を身に付けさせる（ABA：バイパスモデル）

【子どもの力を高める支援を検討する】

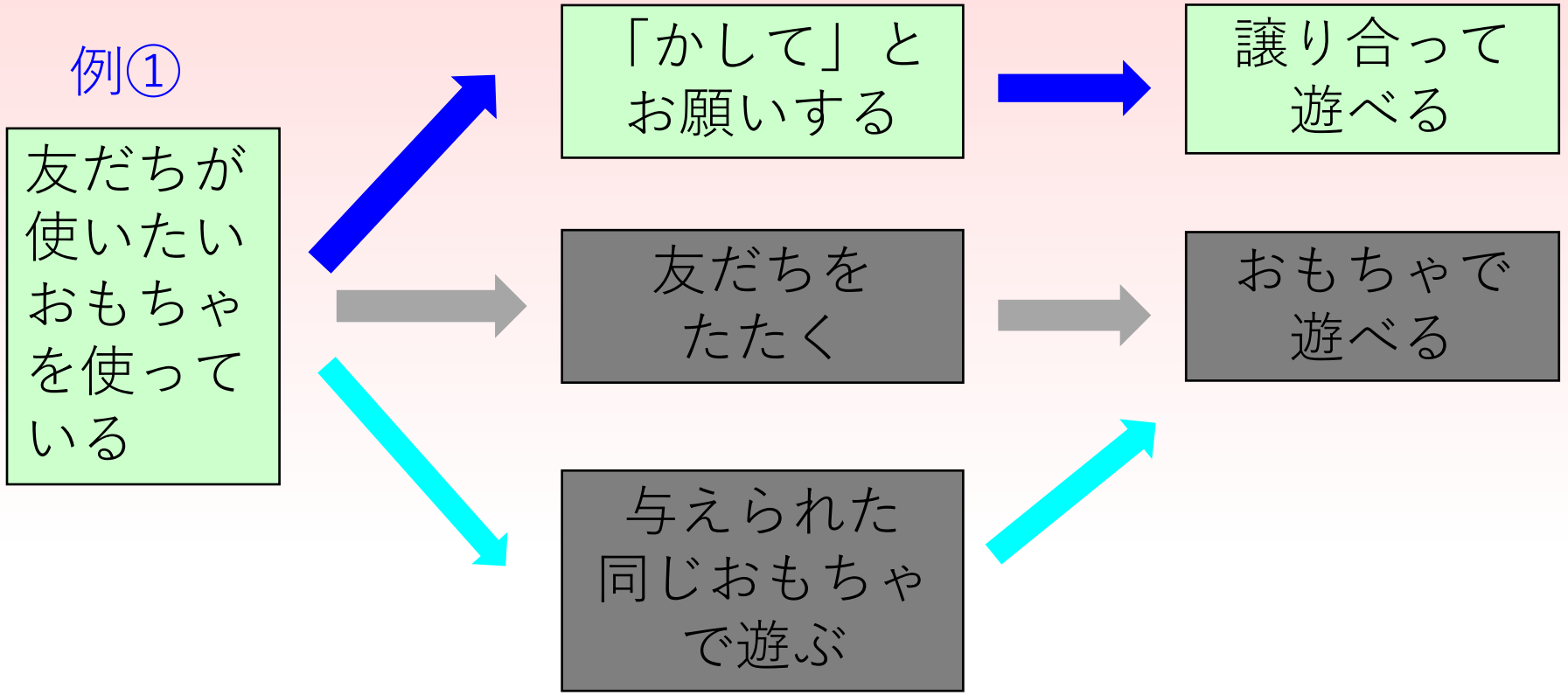


※　学ぶ力を身に付けるスモールステップを踏んで！

サンクスシェア

望ましい行動を身に付けさせる（ABA：バイパスモデル）

【子どもの力を高める支援を検討する】



※　学ぶ力を身に付けるスモールステップを踏んで！

サンクスシェア

【状況】高等部１年生のB君は、「教室の掃除用具ロッカーに入り込む」という不適切な行動が多い生徒でした。その行動は、何もすることがない暇な状況で特によく起こすようでした。ロッカーに入り込むと、何かブツブツ言っていたり鼻歌を歌っていることが多いのです。

そこでまず取り組んだことは、これまで好き勝手に入り込める状況だったのを、

① **「きゅうけい」カードを担任に渡さないと入れないルールを徹底**（カードを渡せば入ることを許可される）

次にこのルールが定着したことを見定めてから、

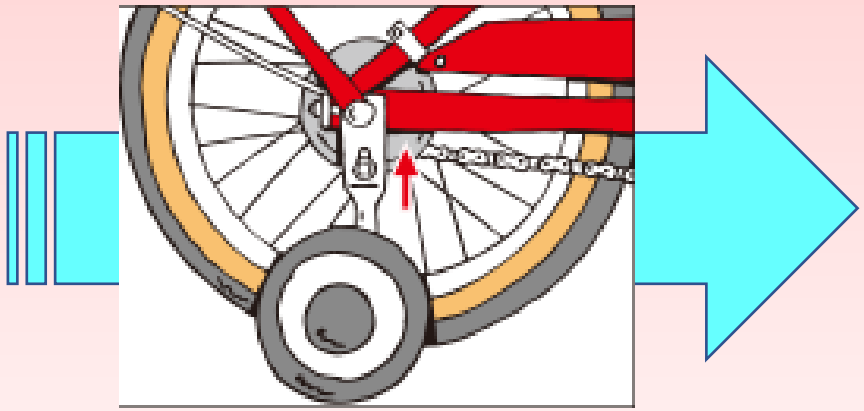
② **一日に使えるカードの枚数を徐々に減らしていった。**
最初は10枚使えたのを、**２週間かけて５枚にまで減らしていった。**
それに伴い順調にその制限枚数に収まるように入り込む回数と総時間数が減っていきました。

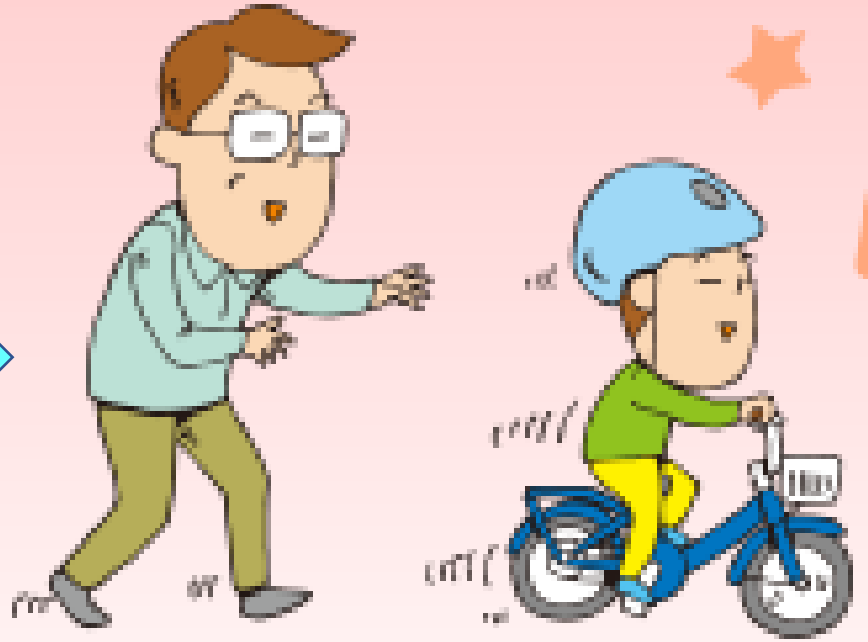
さらに暇な時間をできるだけ減らすために、

③ **iPadでYouTubeの動画を見ることに誘導**
B君は昔懐かしい「東京フレンドパーク」を見ることがお気に入りなのですが、
iPadを手の届かない棚の中にしまっておく
とそこを指差して、「フレンドパーク！」と一語文で要求するようになりました。
そこでさらに欲張って、
「フレンドパーク、見せてください」という二語文で言うように教えていった
ところ、それも定着しました。

そうこうしているうちに、今ではロッカーに入り込むことは全くなくなりました。







支援 ＝ 補助輪つけ ➡ 補助輪はずし ➡ ひとりでできる

支援の
「つく」と「はなれる」

手助けの量